

Pedagogia no Ensino Superior: Três propostas modestas

Paulo Jorge Santos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
pjsosantos@sapo.pt

Resumo

Se existe área no ensino superior na qual a dimensão pedagógica assume um papel absolutamente central ela reside, indiscutivelmente, nos cursos de formação inicial de professores. Um dos grandes desafios que se coloca nestes cursos consiste, precisamente, em pensá-la fora dos cânones tradicionais que a tendem a estruturar, nomeadamente pela organização da formação de acordo com uma *pedagogia isomórfica*, ou seja, uma prática pedagógica inspirada nos mesmos conceitos e princípios que o aluno que estuda para ser professor poderá utilizar futuramente com os seus próprios alunos. Foi assim que, desde o ano letivo 2008/2009, temos vindo a desenvolver um trabalho de reconfiguração pedagógica em duas unidades curriculares dos mestrados em ensino na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Nesta comunicação iremo-nos centrar em três aspetos específicos da nossa prática pedagógica que descreveremos de forma sucinta. A primeira é a utilização de momentos de aprendizagem ativa no decurso das aulas teóricas. Esta consiste na colocação de problemas e/ou questões que os alunos devem resolver em pequeno grupo num espaço de tempo limitado. Após se ter esgotado o tempo indicado os grupos partilham com a turma as suas conclusões, o professor realiza uma síntese e prossegue com a aula até à próxima atividade de aprendizagem ativa. A utilização deste tipo de intervenção realizada de forma sistemática ao longo de uma exposição teórica tem evidenciado resultados positivos ao nível da concentração e motivação dos alunos na realização das suas tarefas de aprendizagem. A segunda prática pedagógica relaciona-se com a utilização de histórias ou narrativas para potenciar a aprendizagem de conteúdos. Em muitas circunstâncias os professores do ensino superior utilizam nas suas aulas um discurso que se centra numa exposição lógico-científica de teorias, abordagens ou problemas. Este tipo de discurso apela para um tipo de cognição paradigmática através do qual se procura atingir o ideal de um sistema de descrição e explicação de natureza matemático-formal que recorre a conceptualizações ou a categorizações. Na cognição narrativa, uma outra forma de compreensão do mundo, o objetivo consiste em compreender a realidade através de boas histórias. Neste caso não se pretende tanto avaliar a falsidade ou veracidade das histórias, mas essencialmente a sua verossimilhança. Na nossa prática docente temos utilizado com frequência histórias para ilustrar conceitos teóricos que nos encontramos a abordar, sejam elas baseadas em factos reais, sejam retiradas de criações artísticas, nomeadamente o cinema ou a literatura. E de igual forma o espaço da aula serve igualmente para que os alunos partilhem com o professor e com os colegas histórias que se relacionem com os temas que são objeto de análise em cada momento. Por fim, uma prática que temos vindo a utilizar na nossa docência com alguma regularidade é a identificação que é solicitada aos alunos de aspetos que suscitem dúvidas ou que mereçam ser melhor esclarecidos. Esta estratégia, designada *one-minute papers*, realizada de forma anónima, é normalmente utilizada no final de uma aula ou de um bloco de matéria. Através deste procedimento é possível identificar conceitos que os estudantes têm mais dificuldades em compreender e a partir deste diagnóstico abordar aspetos que carecem de ser esclarecidos.

Palavras-Chave: Formação de professores, aprendizagem ativa, ensino narrativo, *one-minute papers*.

1 Contexto

Existe um relativo consenso no que respeita ao papel central que os professores têm na qualidade das aprendizagens dos seus alunos através dos modos de trabalho pedagógico que adotam nas suas aulas (Schroeder, Scott, Tolson, Huang & Lee, 2007; Stronge, Ward, Tucker & Hindman, 2008). Com efeito, se é certo que o sucesso escolar é um fenómeno complexo e multideterminado, no qual variáveis e processos pessoais e contextuais se influenciam mutuamente, não deveremos deixar de enfatizar que os professores têm uma margem de influência sobre a forma como gerem o processo de ensino-aprendizagem que, positiva ou negativamente, vai repercutir-se no investimento dos alunos nas disciplinas que lecionam e no seu rendimento académico.

Simultaneamente, parece poder afirmar-se com relativa segurança que a qualidade da formação dos professores constitui uma variável chave na qualidade do ensino (e.g., Darling-Hammond, 2000). A formação inicial de professores, primeiro passo de um trajeto de desenvolvimento profissional, afigura-se-nos um período particularmente importante neste âmbito e pode ter um efeito duradouro nas práticas suscetíveis de serem adotadas quando os estudantes concluírem a sua formação e iniciarem o exercício da sua prática docente de uma forma autónoma.

Todavia, torna-se necessário repensar seriamente a forma como a formação inicial de professores se encontra estruturada em Portugal. De facto, o modelo que parece predominar no nosso país consiste em justapor uma formação científica de base, adquirida ao nível da licenciatura, a uma formação pós-graduada, obtida ao nível do mestrado, que inclui diversas áreas, a saber, a área científica da docência, a área educacional geral, a área das didáticas específicas, as áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional. Se a articulação entre a formação pré-graduada e pós-graduada é virtualmente inexistente, esperar-se-ia que no caso desta última existisse um esforço de coordenação entre as diferentes disciplinas do currículo tendo em conta um determinado perfil de formação fortemente enraizado numa conceção profissionalizante da formação de professores. Infelizmente, o que parece prevalecer é um modelo aditivo do currículo no qual a formação se concretiza através do somatório de um conjunto de unidades curriculares sem uma verdadeira coordenação entre si (Santos & Martins, 2016).

Porém, mais importante ainda, são as formas como os futuros professores são ensinados. É aqui que radica um dos aspetos mais problemáticos na formação inicial de professores. Se o objetivo deverá ser o de formar docentes como profissionais do ensino e não como técnicos que aplicam um currículo centralmente definido sem cuidarem de o adaptar às especificidades dos seus alunos (Campos, 2002), então a utilização de modos de trabalho pedagógico de tipo tradicional é no mínimo paradoxal e contraproducente. Ela não só não desafia as conceções muito enraizadas de professor, de ensino e de aprendizagem que por norma os alunos trazem de experiências anteriores ocorridas nos seus percursos escolares, como, pelo contrário, as confirma e naturaliza (Formosinho, 2009).

Que alternativa poder-se-á contrapor? Sérgio Niza (1997) sustentou que uma opção deverá passar por um conjunto de práticas pedagógicas assente numa *pedagogia isomórfica*, isto é, um modo de trabalho pedagógico inspirado “nos mesmos conceitos e princípios que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus próprios alunos” (p. 26). Foi inspirado neste conceito que reconfigurámos o nosso modo de trabalho pedagógico em duas unidades curriculares dos mestrados em ensino ministrados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Este processo tem vindo a ser

implementado desde 2008, ano em que os novos cursos passaram a fazer parte da oferta formativa da FLUP, e já foram abordados em trabalhos anteriores (e.g., Santos, 2012). No espaço desta comunicação iremos proceder a uma delimitação no quadro da nossa prática profissional docente enfatizando três estratégias pedagógicas relativamente simples que são suscetíveis de serem aplicadas a outros contextos académicos. Elas são a utilização de momentos de aprendizagem ativa no decurso de aulas teóricas, o recurso a um ensino de tipo narrativo e o emprego de “one-minute papers”.

2 Descrição da prática pedagógica

Um dos aspetos centrais dos modos de trabalho pedagógico cuja utilização tem vindo a ser crescentemente defendida é o envolvimento ativo dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem por contraponto a um ensino de natureza transmissiva, pouco sensível à diversidade da população discente, e que confina os estudantes a um papel de espectadores (Mazur, 2009; Prince, 2004). A investigação tem demonstrado que a capacidade de atenção dos estudantes numa aula clássica de cariz expositivo é relativamente limitada. Tende a atingir um pico por volta dos primeiros 15 minutos e depois decai ao longo do tempo (Gardiner, 1998; Svinicki & McKeachie, 2014). Esta dificuldade de concentração não é específica dos alunos do ensino superior, mas parece ser o modo natural de funcionamento da mente humana em grande parte das atividades nas quais os indivíduos se envolvem (ver Killingsworth & Gilbert, 2010).

Uma das formas de tentar recentrar a atenção dos estudantes consiste em proporcionar momentos de aprendizagem ativa ao fim de um período temporal determinado, por norma o limite superior de tempo de concentração que mencionámos anteriormente. No nosso caso esses momentos de aprendizagem ativa consistem em questões e/ou problemas que colocamos aos alunos relacionados com o material que nos encontramos a ensinar. Estas questões não são colocadas ao grupo-turma para serem respondidas por estudantes que se voluntariam para o fazer, como sucede na maioria dos casos. De uma forma muito clara damos instruções aos alunos para formarem grupos constituídos por 3-4 estudantes, por norma constituídos por elementos que se sentam em locais próximos uns dos outros. Estes grupos analisam os desafios colocados pelo docente e no decurso de um período de tempo que usualmente não ultrapassa os 3/4 minutos tentam chegar a soluções. Findo o período de tempo estabelecido os grupos são convidados a partilhar as suas conclusões com o grupo-turma. Tendo em conta as respostas elaboradas pelos grupos de trabalho o docente pode realizar uma síntese da informação apresentada, centrar a sua intervenção em aspetos que carecem de ser melhor compreendidos ou elaborar a resposta que entenda ser a mais adequada face aos objetivos que se propõe atingir. Pode então prosseguir com uma parte mais expositiva até ao momento que utiliza outra atividade de aprendizagem ativa. Como linha orientadora pensamos que a utilização de uma atividade desta natureza ao fim de cada bloco de 20/25 minutos de aula expositiva é suscetível de mobilizar a atenção dos estudantes e potenciar a sua aprendizagem.

Uma objeção possível a este tipo de abordagem é que ela consome tempo precioso de aula que pode dificultar o cumprimento do programa da unidade curricular. É preciso salientar, por um lado, que o professor não tem que ouvir todos os grupos da turma (esta regra tem que ficar clara desde o início), podendo determinar um tempo máximo para a conclusão de cada atividade aprendizagem ativa (eventualmente 6/7 minutos no seu total). Por outro lado, deve enfatizar-se o óbvio: queremos que os alunos aprendam efetivamente os conteúdos programáticos que estabelecemos no início de cada semestre ou simplesmente contentámo-nos em “cumprir o programa”? A opção pela primeira alternativa será seguramente mais defensável.

A segunda proposta pedagógica que utilizámos nas nossas aulas prende-se com a utilização de histórias ou narrativas como estratégia de ensino. Antes de a abordarmos com mais detalhe importa que façamos de forma sintética uma explanação natureza

teórica. Devemos ao psicólogo Jerome Bruner (1986) a distinção entre cognição paradigmática e cognição narrativa, duas formas que os seres humanos usam para entender o mundo e atribuir significado à sua existência. A cognição paradigmática tende a estruturar o seu discurso, consistente e não contraditório, em torno de teorias ou de processos de resolução de problemas. Ela recorre a conceitualizações ou a categorizações que se organizam tendo em vista atingir um ideal de descrição e explicação da natureza lógico-formal. A cognição paradigmática centra-se em modelos que identificam as causas gerais dos fenómenos e procura identificar procedimentos suscetíveis de corroborar ou infirmar hipóteses empiricamente testáveis alicerçadas em processos lógico-dedutivos. O discurso científico é o exemplo perfeito da utilização da cognição paradigmática.

Na cognição narrativa, por seu turno, a realidade é compreendida através de boas histórias. Não interessa tanto, neste caso, avaliar a veracidade ou falsidade das narrativas, mas mais a sua verossimilhança. Através de um enredo a ação de um ou mais personagens estrutura-se no espaço e no tempo e confere significado à existência.

A utilização de histórias suscetíveis de funcionarem como elementos catalisadores da aprendizagem tem vindo a configurar um campo particularmente interessante ao nível da educação designado por ensino narrativo (e.g., Lyon & LaBoskey, 2002). Na nossa prática pedagógica empregamos com alguma regularidade narrativas que visam atingir determinados fins. A utilização de histórias no contexto do ensino deve obedecer a um imperativo que consideramos central: ela deve encontrar-se ao serviço de objetivos de aprendizagem, não tendo nenhum valor intrínseco *de per si*. As narrativas podem servir, entre outros propósitos, para exemplificar determinados conceitos teóricos ou para apresentar casos da aplicação de determinadas estratégias. Elas podem ser reais, isto é, resultarem de experiências que tivemos no decurso do nosso trajeto enquanto aluno e professor, ou de situações que nos foram relatadas por outros, quer diretamente, quer por intermédio de livros ou documentários, por norma em registos biográficos ou autobiográficos. Mas também podem ser retiradas de obras de criação artística, como romances ou filmes.

A utilização de narrativas não tem necessariamente que ter origem no professor. Quando optamos por funcionar neste registo é frequente que os alunos desejem igualmente partilhar as suas histórias, em particular as relacionadas com o seu percurso de alunos. Esta prática deve ser incentivada porque a narração constitui o processo por excelência através do qual se atribui sentido à experiência vivida. O espaço de aula torna-se, assim, um local de partilha de narrativas e de co(construção) de significados.

A última estratégia pedagógica que iremos descrever é a utilização de *one-minute papers* (cf. Felder, 1992). Por norma os docentes partem do princípio de que as suas aulas, normalmente preparadas com cuidado e profissionalismo, são naturalmente bem compreendidas pelos estudantes. Um professor que estrutura as suas aulas de forma competente e organizada, e que, ao mesmo tempo, procura ensinar com clareza a matéria constante do programa, antecipa que a aprendizagem seja a consequência natural do seu empenho desde que os seus alunos estudem e se apliquem.

Todavia, é necessário antecipar eventuais dificuldades dos alunos nas tarefas de aprendizagem muito de antes de elas se manifestarem nos momentos formais de avaliação. Uma das formas mais expeditas de atingir esse objetivo consiste em solicitar aos estudantes que no fim de uma aula, de forma anónima, identifiquem os aspetos que foram para eles menos claros e difíceis. Este procedimento assegura que os estudantes não se sintam constrangidos em assumir que não perceberam determinados tópicos, algo que no nosso contexto cultural não é particularmente bem visto. Os alunos receiam, e por vezes com razão, ser alvo de censura por parte de professores e colegas e perante a canónica pergunta dos docentes – “Alguém tem dúvidas?” – tendem a remeter-se ao silêncio. Esta situação reforça a perceção dos professores de que a aprendizagem decorre de acordo com o planeado e que é possível avançar sem grandes receios para um novo tópico.

A experiência demonstrou-nos que esta perceção é errónea e que as dificuldades mais inesperadas surgem na apreensão de conteúdos que consideramos à partida relativamente simples. A utilização de *one-minute papers* implica algum grau de

humildade por parte do docente porque de alguma forma ele pode questionar algumas das suas competências que tinha por adquiridas.

O recurso a esta estratégia possibilita ao professor identificar com alguma precisão os pontos da matéria cuja compreensão suscita mais dúvidas. Ela não permite, contudo, explicar as razões pelas quais isso sucede. Qualquer professor com um mínimo de experiência ao nível do ensino sabe que existem assuntos que são de mais de difícil compreensão do que outros e poderá ter algumas ideias que expliquem essa situação. Mas o recurso aos *one-minute papers* permitiu-nos constatar que se estes possibilitam cartografar com alguma precisão os aspetos do programa menos claros para os estudantes, o mesmo não sucede necessariamente com as variáveis que subjazem ao fenómeno. Por vezes torna-se necessário um esforço analítico algo sofisticado para identificar com rigor as variáveis e os processos que dificultam ou impedem a aprendizagem dos alunos.

4 Conclusões

A dimensão pedagógica da atividade docente no ensino superior tem vindo a afirmar-se como um campo fundamental para as instituições e atores deste nível de ensino. Todavia, na esmagadora maioria dos casos não existe nenhuma formação específica para a docência, pelo que ensinar se caracteriza como um *processo natural que consiste em dizer aquilo que se sabe* (Mazur, 2009).

É nossa convicção que os professores do ensino superior têm que mudar a forma como ensinam de forma a assegurar aprendizagens de qualidade junto de uma população discente crescentemente heterogénea e com necessidades inexistentes há uma geração atrás. Todavia, mudar hábitos e métodos de trabalho ao nível da docência não é uma tarefa fácil. Daí que sejamos apologistas de mudanças simples e graduais que visem capacitar os docentes com estratégias suscetíveis de lhes assegurar, na medida do possível, uma evolução profissional sustentada. Esperamos que as três propostas que apresentamos constituam uma contribuição nesse sentido.

5 Referências

- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campos, B. P. (2002) *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autônomas*, Porto, Afrontamento.
- Darling-Hammond, L (2000) *How Teacher Education Matters*, *Journal of Teacher Education*, 51, No 3, pp. 166-173.
- Felder, R. M. (1992) *How About a Quick One?* *Chemical Engineering Education*, 26, No 1, pp. 18-19.
- Formosinho, J. (2009) *A Academização da Formação de Professores*, In João Formosinho (Coordenação) *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente*, Porto, Porto Editora, pp. 73-92.
- Gardiner, L. F. (1998) *Why We Must Change: The Research Evidence, Thought & Action*, 14, pp. 71-87.

- Killingsworth, M. A. & Gilbert, M. A. (2010) A Wandering Mind Is an Unhappy Mind, *Science*, 330, No 6006, pp. 932-933.
- Lyon, N. & LaBoskey, V. K. (2002) *Narrative Inquiry in Practice*, New York, Teachers Press.
- Mazur, E. (2009) Farewell Lecture? *Science*, 323, No 5910, pp. 50-51.
- Niza, S. (1997) *Formação Cooperada*, Lisboa, Educa.
- Prince, M. (2004) Does Active Learning Work? A Review of the Research, *Journal of Engineering Education*, 93, No 3, pp. 223-231.
- Santos, P. J. & Martins, M. F. (2016) A Universidade do Porto e a formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, pp. 181-199.
- Santos, P. J. (2012) Aprendizagem Cooperativa na Formação de Professores: Balanço de uma Experiência. In Carlinda Leite & Miguel Zabalza (Eds.), *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência* (pp. 8479-8493), Porto, CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T-Y, & Lee, Y-H (2007) A Meta-Analysis of National Research: Effects of Teaching Strategies on Student Achievement in Science in the United States, *Journal of Research in Science Teaching*, 44, No 10, pp. 1436-1460.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2008) What is the Relationship Between Teacher Quality and Student Achievement? An exploratory Study, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20, No 3, pp. 165-184.
- Svinicki, M. D., & McKeachie, W. J. (2014) *McKeachie's Teaching Tips* (14 th. Ed.), Wadsworth, CA, Cengage Learning.